

Análise do PPP da Escola Bosque, Belém, Pará

José Bittencourt da Silva

Professor Associado da Universidade Federal do Pará

Elisangela Castro Redig Pinto

Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará

Marcio Fernando Duarte Pinheiro

Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto

FLUXO CONTÍNUO

Resumo

O processo de criação da Escola Bosque ligou-se às discussões nacionais e internacionais do desenvolvimento sustentável das décadas de 1980 e 1990. Atualmente, gestores e professores desta escola promoveram a construção de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) com o intuito de atualizar o projeto anterior que data de 1996. Com base em princípios metodológicos da análise de discurso e de conteúdo, objetiva-se neste artigo analisar o atual PPP da Escola Bosque, enfocando a dimensão da Educação Ambiental. Este documento revela intencionalidades que denotam sua filiação ideológica institucional formadora de crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes localmente.

Palavras-chave: Escola Bosque. Projeto Político Pedagógico. Intencionalidade.

Abstract

Analysis of the PPP from 'Escola Bosque', Belém, Pará

The process of the designing 'Escola Bosque' has been linked to the discussions on sustainable development in the years 1980 and 1990. Currently, the managers and teachers of this program promote the creation of a new Pedagogical Political Project (PPP) with the purpose of updating the previous Project which have been in discussion from 1996. Based on a methodology of analysing discourses and content, this paper aims to analyze the current PPP of the 'Escola Bosque' focusing on the dimension of Environmental Education. This document demonstrates intentionalities that reveals its institutional ideological affiliation to the education of children, adolescents, young people and locally residing adults.

Keywords: Escola Bosque. Political Project Pedagogical. Intentionalities.

Resumen

Análisis del PPP de la Escuela Bosque, Belém, Pará

El proceso de creación de la Escola Bosque se ligó a las discusiones nacionales e internacionales Del desarrollo sostenible de las décadas de 1980 y 1990. Actualmente, gestores y profesores de esta Escuela han promovido la construcción de un nuevo Proyecto Político Pedagógico (PPP) con el propósito de actualizar el proyecto anterior que data de 1996. Basado en una metodología de análisis de discurso y contenido, se objetiva en el artículo analizar el actual PPP de la Escuela Bosque, enfocando la dimensión de la Educación Ambiental. Este documento revela intencionalidades que denotan su filiación ideológica institucional formadora de niños, adolescentes, jóvenes y adultos residentes localmente.

Palabras clave: Escuela Bosque. Proyecto Político Pedagógico. Intencionalidades.

Introdução

A Educação deve ser entendida como uma relação social. Ela se realiza com base em certas intencionalidades, as quais pressupõem certos objetivos do ponto de vista daquele quem ensina e expectativas por parte daquele que é ensinado. A escola é um dos espaços onde se efetivam processos educacionais determinados e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser considerado como elemento fundante de sua intencionalidade. Deste modo, quando se constrói um PPP em determinada escola, colocam-se no papel certas vontades manifestas (seu conteúdo material) e intenções discursivas que expressam ideologias determinadas e finalidades subsumidas.

Um PPP pode ser entendido como a manifestação diagnóstica de uma realidade presente que se deseja superar, associada a uma promessa de um futuro que se almeja alcançar (VEIGA, 2002), ou seja, intenciona-se a superação de problemas de um passado recente e a edificação de novas utopias em um futuro imediato. O presente artigo objetiva analisar o conteúdo documental do atual PPP de uma escola sediada na Ilha de Outeiro, município de Belém, estado do Pará, localmente chamada de Escola Bosque do Outeiro ou simplesmente Escola Bosque¹. Por ser uma escola-referência em Educação Ambiental (EA) (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), buscou-se enfatizar as análises de seu PPP nesta dimensão pedagógica (EA) expressa no documento publicizado pela escola em janeiro de 2017.

Levando-se em consideração essa relação entre um presente a ser superado e um futuro a ser construído, bem como o que propõe a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Ministério da Educação que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012, p. 2), questiona-se o conteúdo manifesto do atual PPP da Escola Bosque em dois sentidos: a) este documento aponta para a superação de uma certa “visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino”?; b) a que macrotendência político-pedagógica da EA brasileira esse novo PPP está filiado?

Pela importância desta escola no contexto local onde ela está sediada (área periférica ou de vulnerabilidade sócio-econômica), assim como por sua relevância para o Pará e a Amazônia brasileira, acredita-se que será profícuo debatê-la por

1 Doravante usar-se-á Escola Bosque.

meio daquilo que lhe dá sentido existencial escolar, ou seja, o seu PPP. Este será entendido como um documento que expressa objetivos, estratégias e metas determinadas que possuem certa visão social de mundo sobre escola, educação, sociedade e, em particular, sobre meio ambiente.

A seguir, têm-se as considerações teóricas acerca do sentido e significado de um PPP e a teoria das macrotendências da EA brasileira que servirão de referência às análises do material trabalhado. Em seguida, apresentam-se a metodologia empregada no artigo, os resultados da pesquisa e as possibilidades analíticas sobre o projeto em debate. Ao final foram colocadas algumas considerações conclusivas e as referências dos autores citados no corpo do trabalho.

Considerações Teóricas: o Projeto Político Pedagógico e a Questão Educacional Ambiental

A escola é um espaço de aprendizagem e educação, e seu PPP é a representação maior de suas intencionalidades, é “a própria organização do trabalho pedagógico de toda a escola” (VEIGA, 2002, p. 1). Pode-se dizer que o PPP é a identidade de um estabelecimento de ensino, e, enquanto documento de identidade, sua construção deveria aproveitar a condição de “relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, como lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2002, p. 3). Por isso, o PPP é muito mais do que um documento escrito onde são encontrados diagnósticos de conjuntura, objetivos a alcançar, meios a serem implementados e fins determinados a serem efetivados.

O PPP pode ter um caráter inovador emancipatório ou simplesmente técnico-regulador de relações que se estabelecem no chão da escola. Um PPP técnico-regulador trabalha com as ideias de eficácia, normas, prescrições, ordem e equilíbrio. Este modelo “deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo” (VEIGA, 2003, p. 270). Com esta proposta, preocupa-se muito mais com a dimensão técnica do que com as dimensões política e sociocultural.

Ao contrário dessa perspectiva, um PPP inovador emancipatório procura,

segundo Veiga (2003, p. 275), maior comunicação e diálogo entre os múltiplos saberes locais com os diferentes atores em dado contexto histórico e social.

Organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa, por meio do projeto político-pedagógico sob a ótica da inovação emancipatória e edificante, traz consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo.

Ao construírem seus PPPs, as escolas demonstram suas intencionalidades educativas quanto ao percurso formativo dos educandos, as relações que devem ser estabelecidas no contexto escolar e as interfaces que a escola deverá promover com o mundo social extramuros. O PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização de toda a escola e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada, será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2002, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN), promulgada em 1996, estabelece que na educação básica pública deve-se partir dos seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14). Neste sentido, o percurso pelo qual um PPP passou até chegar à sua consolidação, a maneira como foi pensado e construído, se houve participação ou não dos sujeitos educacionais, as intencionalidades relativas ao modo como a gestão escolar deverá ser implementada, as possibilidades inclusivas dos múltiplos fazeres pedagógicos sujeitos ao controle social, tudo isso denota aspectos significativos da dimensão democrática estabelecida pela LDBN.

Atualmente, a construção dos PPPs considera imprescindível o debate acerca dos chamados “problemas ambientais”. Todavia, a questão da “crise do meio ambiente” possui uma gama considerável de ideias, propostas e práticas extremamente variadas e difusas que faz do PPP de qualquer escola um campo de disputas e conflitualidades quanto aos princípios a serem tomados e as formas de intervenção a serem efetivadas. Layrargues e Lima (2014) propuseram-se a organizar esse debate, mostrando que, em síntese, há três macrotendências da EA com concepções e ações peculiares a cada uma delas, as quais se filiam a processos históricos diferentes de formação e visões sociais de mundo determinadas. São elas: a conserva-

cionista, a pragmática e a crítica.

A conservacionista constitui-se como uma tendência que surge historicamente ligada ao debate global das décadas de 1960/70 acerca dos “problemas ambientais”. É uma macrotendência fortemente influenciada por ecologistas e ambientalistas preocupados com a manutenção das espécies, da biodiversidade, dos biomas e ecossistemas naturais. Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente *conservacionista*, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

A macrotendência conservacionista, afirmam os autores, caracteriza-se pelo comportamentalismo ecológico-educacional, por uma certa ética do autocohecimento, pela necessária interface entre ser humano e natureza, valorizando a dimensão afetiva das pessoas em relação aos animais, às plantas, aos rios, aos mares, ao ar livre etc., sempre com a perspectiva de mudar certos comportamentos individuais nefastos ao meio ambiente, advogando uma “mudança cultural que relativize o antropocentrismo” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

A EA pragmática é colocada pelos autores como uma espécie de sofisticação das ideias ambientalistas iniciadas com a macrotendência conservacionista. Surgida na década de 1990, a proposta pragmática de EA tem no problema do lixo urbano-industrial o seu foco maior de discussão. Com o passar do tempo, novos temas são apresentados e assimilados como bandeira de luta pragmática, “que ganha forte adesão dos educadores ambientais. Assim, a atenção antes focada exclusivamente na questão do lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia para o Consumo Sustentável” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29).

O consumo consciente ou sustentável configura-se como uma espécie de “pedra de toque” da macrotendência pragmática na atualidade. De fato, uma das alternativas da pauta educativa pragmática na busca pela edificação dessa conduta moral e ética ambiental sustentável reside na proposta do chamado consumo consciente. Mendes (2012) identifica a produção, o consumo e a cultura das sociedades atuais como causadores de externalidades nefastas ao meio ambiente. Entretanto, esse autor negligencia os aspectos estruturais próprios do atual estágio de desen-

volvimento do sistema capitalista e sua lógica de apropriação da mais-valia e dos recursos naturais de maneira avassaladora.

Löwy (2014) faz uma crítica mordaz a esta postura pragmática, afirmando que se deve compreender essa realidade consumista como resultado de um tipo de racionalidade exacerbada pelo modo de produção capitalista. Essa racionalidade constitui-se como uma estrutura estruturante de uma certa conduta hegemônica na sociedade como um todo, a qual é fundada “numa lógica de acumulação ilimitada (do capital, dos lucros, das mercadorias), do esgotamento dos recursos, do consumo ostentatório, e da destruição acelerada do meio ambiente” (LÖWY, 2014, p. 46).

O pretenso capitalismo verde não passa de uma manobra publicitária, de uma etiqueta que visa vender uma mercadoria, ou, na melhor das hipóteses, de uma iniciativa local equivalente a uma gota de água sobre o solo árido do deserto capitalista (LÖWY, 2014, p. 46-47).

Por isso, diz Löwy (2014, p. 48), há a necessidade de uma luta mais ampliada de transformação e reorganização do modo de produção capitalista como um todo e não apenas no que concerne ao consumo. Essa transformação deverá edificar uma nova racionalidade civilizatória “fundada em critérios *exteriores ao mercado capitalista*”.

Por fim, tem-se a macrotendência crítica da EA colocada por Layrargues e Lima (2014) como uma proposta contra-hegemônica ao estabelecido pelas correntes conservacionista e pragmática. A corrente Crítica da EA tem suas concepções pedagógicas ancoradas em princípios Freireanos e da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29).

Para além dos aspectos puramente ambientais, a macrotendência Crítica da EA marca seu viés sociológico e político apontando a necessidade de se colocar no debate conceitos como cidadania, democracia, participação, movimentos sociais, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social e outros (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Na visão Crítica, a função da escola e dos sistemas de ensino não pode se resumir ao ideário de construção de certa subjetividade genérica de um indivíduo ético abstrato, ecologicamente correto, ou seja, com base na ideia de

cidadão/consumidor/ecologista/consciente.

Muito ao contrário disso. O que está em jogo, afirmam os autores, são os determinantes objetivos da sociedade capitalista, suas estruturas produtivas, de consumo, acúmulo de riqueza, exploração humana e dos ecossistemas, aspectos estes que não podem ser negligenciados em qualquer análise e proposição educativa ambiental. De fato, o acúmulo de capital, exploração do trabalho, lucro rápido, desestruturação ecossistêmica etc., são aspectos imanentes à formação social capitalista e é neste contexto que se deve perceber a escola como um ente condicionado por esta realidade social historicamente dada. Exatamente por isso, não se pode ter a visão ingênua de que ela é um espaço de correção de práticas nefastas ao meio ambiente, caindo na armadilha ideológica da neutralidade escolar que dissimula aquilo que realmente faz surgir a chamada “crise ambiental”, qual seja: as contradições imanentes à reprodução do modo de produção e consumo capitalista.

Materiais e Métodos

Triviños (2009) apresenta três momentos para o investigador construir suas argumentações com base no método da análise de conteúdo, a saber: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. O primeiro momento refere-se ao acesso, recolhimento e à organização do material. Na segunda etapa, que se refere à descrição analítica, o material a ser analisado é apresentado de forma objetiva, ou seja, é feita uma exposição do conteúdo manifesto sem a utilização de uma teoria de base para que se faça alguma inferência propriamente dita. Na terceira e última etapa, a fase de interpretação referencial, o pesquisador deverá ultrapassar o conteúdo manifesto do documento e “aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente” (TRIVIÑOS, 2009, p. 162).

A partir da expressão textual fenomênica (KOSIK, 1976), buscaram-se as suas interfaces com os processos sócio-históricos, ou seja, a visão social de mundo que subjaz ao texto, suas formas ideológicas de representação da realidade surgidas das relações estabelecidas entre os grupos sociais, mormente as relações sociais de classes. Esta terceira etapa da proposta de Triviños assemelha-se àquilo que Orlandi (2013, p. 15) chama de análise de discurso, este percebido como “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Um homem não abstrato, um ser histórico concreto, envolvido em relações sociais di-

versas e concretas, estas determinadas por situações de classe, interesses grupais e tantas outras interfaces conflitivas e formadoras do tecido social.

Segundo Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 2013, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. O PPP a ser analisado, enquanto texto resultante das ações de sujeitos produtores de um documento, está tencionado (interpelado) pela ideologia da sustentabilidade ambiental, a qual tenciona as propostas e práticas pedagógicas para a edificação de uma suposta ética, em que a preservação da natureza constitui-se como elemento fundante de toda a proposta de ação educativa ambiental da escola.

O texto (escrito ou oral) é a materialidade do discurso, lugar onde os sentidos e as intencionalidades se fazem presentes, onde os sujeitos históricos interpelados pela ideologia deixam impressas suas marcas. Como afirma Orlandi (2012, p. 12), “Embora o texto se apresente, para o analista, como uma unidade imaginária, enquanto manifestação material concreta do discurso ele se oferece como um excelente observatório do funcionamento do simbólico”. Por isso, é necessário que o pesquisador (que interpreta a partir do referencial teórico) vá além dos registros próprios do conteúdo manifesto de um texto, e apresente os sentidos ideologizados do discurso, as intencionalidades que dão sentido ao material escrito ou transcrito.

Resultados

A Escola Bosque: Aspectos Históricos e Geográficos

A concepção legitimadora da institucionalização da Escola Bosque ligou-se às discussões nacionais e internacionais neoliberais do desenvolvimento sustentável das décadas de 1980 e 1990 (BELÉM, 1994). Neste contexto ambientalista, buscava-se tão somente a “correção dos ‘excessos’ do produtivismo capitalista” (LÖWY, 2014, p. 37), atacando os aspectos fenomênicos da suposta “crise ambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Para a resolução dos “problemas do meio ambiente”, propunha-se como alternativa a construção de uma suposta ética ecológica que, na prática, estava alienada dos processos imanentes ao modo de produção e consumo da sociedade capitalista mundial e periférica, em particular a sociedade

brasileira.

Segundo Mendes (2017), a Escola Bosque surgiu a partir das movimentações do Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua (CONSILHA) no início dos anos de 1990. A ideia era a construção de uma escola voltada para a educação ambiental na Ilha, face ao processo de ocupação desordenada do local no período, bem como a possibilidade de melhorar o acesso à educação para uma população com alto índice de fracasso escolar. Nesse contexto, algumas pessoas foram protagonistas dessa proposta, como, por exemplo, o professor da Universidade Federal do Pará, o sociólogo José Mariano Klautau Araújo.

O projeto foi encaminhado à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SE-DUC/PA), contudo não foi aceito, em seguida, foi enviado à prefeitura de Belém, na gestão do Partido da Frente Liberal (PFL), que acolheu a ideia e, no ano de 1995, a Escola Bosque foi inaugurada na gestão do prefeito Hélio da Mota Gueiros Mendes (MENDES, 2017, p. 4).

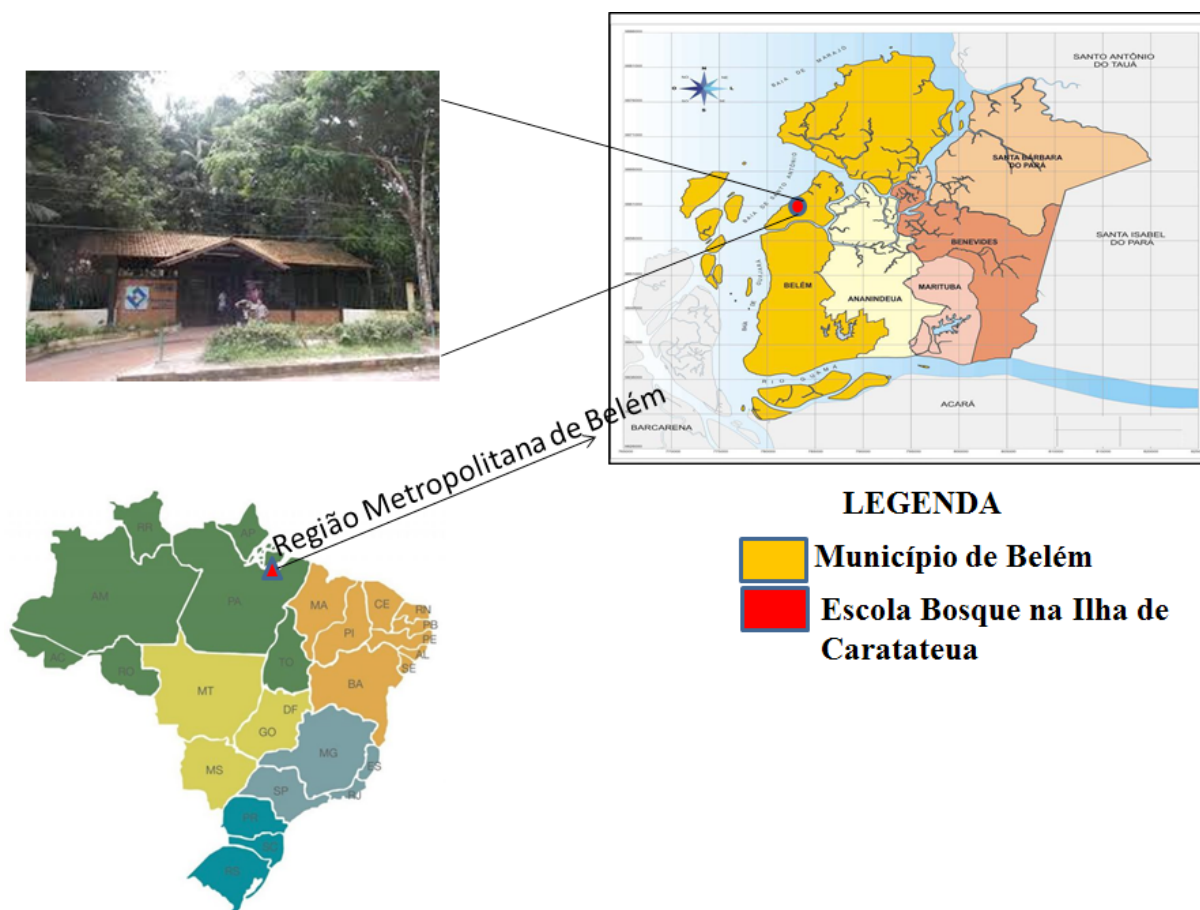
Do ponto de vista formal-legal, a Escola Bosque foi criada em 1995 com base na Lei Ordinária N.º 7747, de 2 de janeiro de 1995 (BELÉM, 1995), que autorizou o poder executivo do município de Belém a instituir o Centro de Referência Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, hoje denominada de Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, ou simplesmente FUNBOSQUE (FEIO, 2017). Enquanto órgão da administração indireta, a Escola possui personalidade jurídica de direito público, sediada na Av. Nossa Senhora da Conceição, s/n, Bairro do São João do Outeiro, na Ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, Município de Belém, estado do Pará.

O local onde está a sede da Escola em Caratateua (Outeiro) ocupa uma área de 120.000m² em mata secundária (BELÉM, 1994). Além de sua sede na ilha de Caratateua, a Escola Bosque responde por mais outras cinco Unidades Pedagógicas (UP) localizadas nas ilhas de Cotijuba, Jutuba e Paquetá. Na ilha de Cotijuba, estão localizadas as UPs Faveira, Flexeira e Seringal, já a ilha de Jutuba dá à UP ali localizada o mesmo nome do local, e na ilha de Paquetá, a UP Jamaci foi nomeada pelo furo na qual está situada (BELÉM, 2017, p. 26).

No mapa de localização a seguir há várias figuras em que é possível observar em destaque o território do município de Belém. Nele, tem-se um pequeno círculo na cor vermelha indicando a localização das instalações da Escola Bosque. Na parte superior esquerda, uma fotografia retirada da internet (FUNDAÇÃO ES-

COLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA, 2017) mostrando a fachada do principal portão de acesso à escola. Nesta foto ilustrativa, observam-se alguns aspectos característicos do espaço construído, em que as instalações prediais se misturam com uma paisagem de floresta que se buscou preservar. É neste cenário que o espaço construído da Escola Bosque foi erguido e permanece até os dias atuais.

Mapa de localização da Escola Bosque



Fonte: Mapa construído pelos autores com base em informações em meio virtual, 2017.

A FUNBOSQUE ou Escola Bosque não possui fins lucrativos, é regida por estatuto próprio e goza de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal, vinculando-se diretamente ao gabinete do prefeito (BELÉM, 2017). Atua na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Também atende alunos/as nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Reis (2009), a proposta inicial da Escola Bosque era trabalhar com a

pedagogia de projetos a partir das ideias piagetianas construtivistas, procurando implementar um percurso formativo a partir dos interesses dos próprios alunos. Precisamente, seriam proporcionados aos educandos um processo de escolarização baseado no desenvolvimento de uma concepção pedagógica com base na implementação de diversos projetos, os quais teriam como princípio a busca pela produção de um saber que relacionasse o homem, a natureza, o trabalho, a sociedade e a cultura, sempre com a perspectiva de se articular a teoria com a prática.

O Projeto Político Pedagógico atual da Escola Bosque

O atual Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque, chamado de “atualização da Proposta Político-Pedagógica da Escola Bosque” (BELÉM, 2017, p. 16), entrou em vigor em janeiro de 2017. Pode-se que este atual PPP não é um simples documento formalmente elaborado para satisfazer às necessidades ou exigências institucionais (VEIGA, 2002). Muito pelo contrário. O texto é um produto que revela o protagonismo de sujeitos educacionais comprometidos com o rigor e a seriedade indispensáveis aos processos de ensino, aprendizagem e gestão escolares, geralmente refratários às ações pedagógicas e administrativas inovadoras. Todavia, isso não o isenta de críticas que possam contribuir com o seu aprimoramento.

Em seu aspecto geral, pode-se dizer que o PPP da Escola Bosque apresenta a própria escola como o centro catalisador e irradiador de todo o processo formativo dos/as educandos/as. De fato, o PPP direciona a escolarização dos/as discentes a partir do próprio estabelecimento de ensino, caracterizando aquilo que Cavaliere (2009) chamou de modelo centrífugo de escolarização, o qual pressupõe uma relação com a comunidade, mas em um movimento que se dá sempre de dentro para fora e, mesmo quando se propõe a realização de um movimento centrípeto, de fora para dentro, isso se realiza a partir da própria organização educacional. Observam-se os objetivos específicos do atual PPP a seguir:

Desenvolver a gestão democrática como estratégia para legitimar ações educativas que contribuam **para** o desenvolvimento comunitário;

Ampliar a integração e a participação efetiva da comunidade no cotidiano pedagógico, tendo como **articulador o Conselho Escolar**;

Encaminhar periodicamente processos de diagnose com a comunidade intra e extraescolar, priorizando o modo de pesquisa socioantropológica **com a comunidade discente**;

Disponibilizar serviços de consultoria e assessoramento **para** a comunidade local, na área ambiental, voltados às práticas da justiça ambiental (grifo dos autores) (BELÉM, 2017, p. 20-21)

Nestes objetivos, a escola aponta-separa uma relação escola-comunidade, mas sempre informando que ela fará “coisas”, desenvolverá ações, contribuirá **para** a melhoria da comunidade. Acredita-se que esta visão é elitista e limita as possíveis pretensões de um percurso formativo emancipatório, pois as intencionalidades relativas à escolarização dos filhos dos trabalhadores residentes na ilha de Caratateua (região de entorno) ficam circunscritas às relações que se estabelecem institucionalmente, presas à racionalidade da organização escolar e a seus mecanismos de poder e dominação. Dentro desse formato, a construção do protagonismo social e a emancipação das pessoas passam a ser possibilidades bastante restritas.

A categoria Educação Ambiental se faz presente em todo o texto de maneira indelével. De fato, a EA é citada de maneira analítica ou propositiva 129 vezes ao longo do material analisado. Evidentemente que não poderia ser diferente, afinal a EA aparece como a principal identidade pedagógica da Escola, configurando-se “como Eixo Norteador das metodologias, currículo e avaliação” (BELÉM, 2017, p. 16) nos diferentes níveis e modalidades de ensino oferecidos pela Escola, ou em seus processos de gestão e práticas pedagógicas educacionais.

Com base em autores como Heidegger (1980), Morin (2003) e Reigota (1998), o PPP da Escola Bosque parte do pressuposto de que para se pensar a EA faz-se necessária uma crítica à ciência moderna, ou seja, “desconstruir o caminho da origem e da consolidação do paradigma moderno de conhecimento científico” (BELÉM, 2017, p. 175). E mais, esse paradigma de cientificidade seria o edificador de uma ética que colocou o homem no centro do universo e a natureza como objeto de sua ação.

As representações atuais dos seres humanos em relação à natureza estariam determinadas por esse *ethos* científico moderno reducionista. Caberia à Educação (e em particular à EA) promover a edificação de uma nova ética, agora calcada em bases relacionais diferenciadas, que pudesse levar em consideração as novas “formas de ser, estar e agir, mediante as complexidades que envolvem a formação da condição humana, esta mediatizada pelo meio” (BELÉM, 2017, p. 176).

Esta visão credita à ciência e à educação uma suposta autonomia frente ao contexto socioeconômico, ou seja, é a racionalidade científica moderna que determina

negativamente as práticas humanas das sociedades atuais e não o seu contrário. Neste contexto, caberia aos agentes educacionais o imperativo papel de formação de pessoas capazes de evitar sua própria degradação e a degradação da coletividade como um todo, ensinando-lhes a aprender e fazer diferente dessa racionalidade científica antropocêntrica, agora dentro de uma visão complexa, global, pós-moderna e multicultural, como se observa no excerto a seguir.

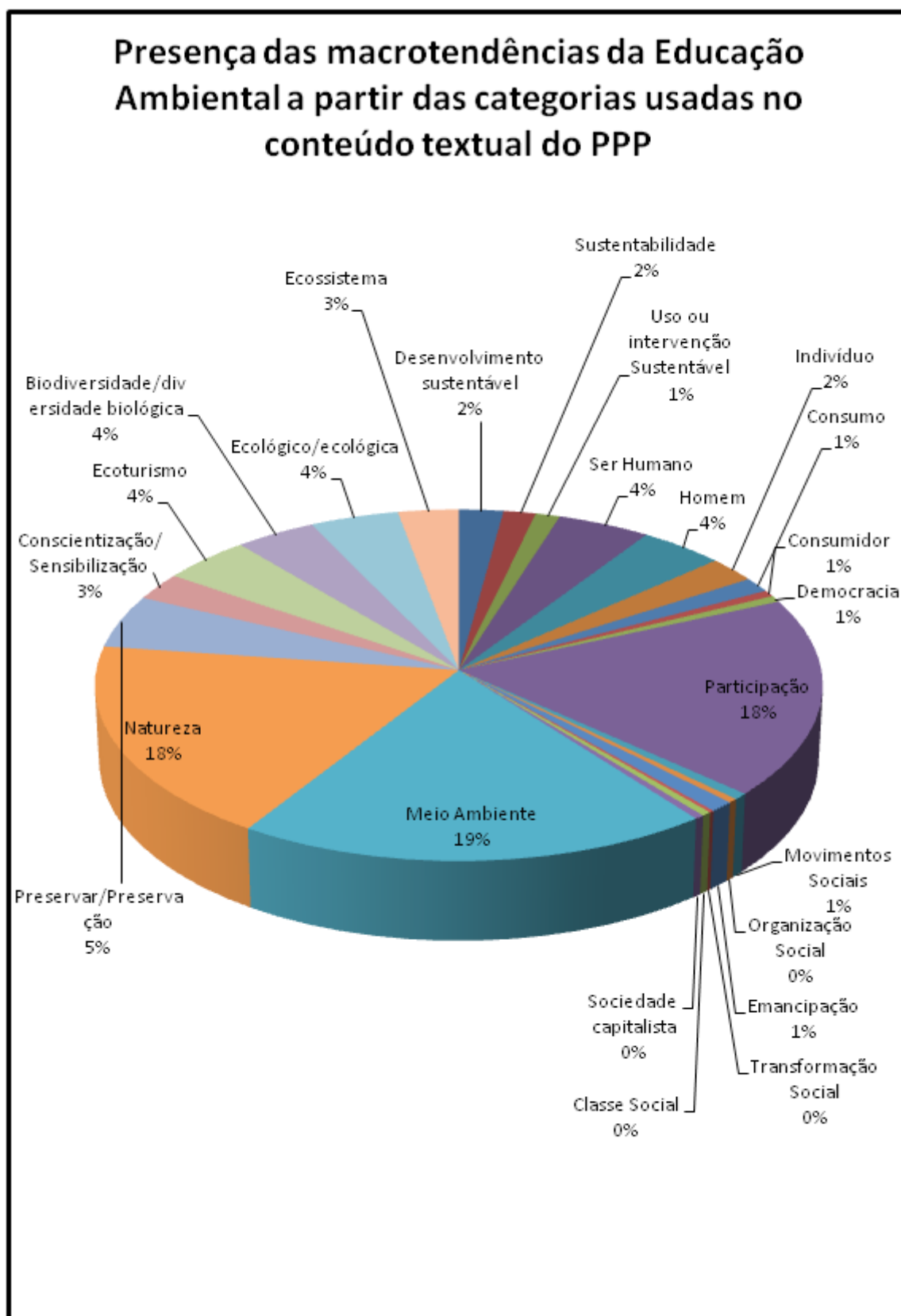
A Educação Ambiental nesta perspectiva defende a formação de sujeitos ecológicos, ou seja, uma educação que contribua com a formação de atores sociais que estabeleçam relações solidárias com o meio social e ambiental, fomentando e atuando junto aos grupos sociais a problematização e a ação mediante as situações-problema evidenciadas no cotidiano, no contexto local e global (BELÉM, 2017, p. 183).

Ao desconsiderar (ou considerar de maneira invertida) os condicionantes estruturais das relações que se estabelecem no bojo da sociedade capitalista como premissa analítica (sociedade como fenômeno derivado da racionalidade humana), acredita-se ser possível implementar um projeto escolar autônomo, o qual envidaria esforços necessários e capazes de impedir ações humanas que levariam a catástrofes ambientais no futuro. A escola contribuiria para construção de novas condutas eticamente ecológicas, desconstruindo os desvios comportamentais ancorados na racionalidade antropocêntrica da ciência hegemônica, a qual se materializa nas posturas individualistas cotidianas de um indivíduo/destruidor/predador.

Das categorias elencadas para a realização das análises, a questão da participação é uma das mais relevantes (Gráfico 1, abaixo). No entanto, ao analisar o conteúdo manifesto do texto, observa-se que essa participação circunscreve-se ao circuito institucional, pois, na maioria das vezes que esta palavra aparece no documento, tem-se no espaço escolar sua referência maior. De fato, o ideário da participação é uma das categorias fundantes da tendência Crítica da EA (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Entretanto, como já observado acima, em grande medida a categoria participação apresentada no PPP possui uma face conservadora, pois coloca a própria Escola Bosque como o *locus* por excelência dessa participação, em detrimento das possíveis interfaces com os movimentos e organizações sociais próprios do campo político local.

Gráfico 1



Fonte: Construído pelos autores, 2017.

O Gráfico 1 aponta para essa perspectiva conservadora do PPP no que tange ao seu aspecto Educacional Ambiental. Nele, pode-se observar que categorias como

Movimentos Sociais, Sociedade Capitalista, Classe Social, Transformação Social, Democracia, entre outros, quase que desaparecem em favor de conceitos como Meio Ambiente, Natureza, Biodiversidade, Preservação, Ecossistema, Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade, Indivíduo, Ser Humano e outras tantas significações que denotam uma grande proximidade com os vieses conservacionista e pragmático da EA brasileira (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Sem apresentar uma crítica mais contundente à sociedade de classe capitalista e suas estruturas nefastas ao meio ambiente e às classes trabalhadoras, o PPP da Escola Bosque mostra a importância da ideia de Harmonia como elemento necessário no percurso formativo dos/as discentes. Este termo (Harmonia) e suas derivações estão presentes em vários momentos no texto (6 vezes), como nos fragmentos a seguir que tratam da infraestrutura predial da Escola:

A arquitetura dos prédios valoriza e se adapta às condições ambientais de maneira a permitir uma relação **harmônica** entre o homem e o meio ambiente. (BELÉM, 2017, p. 24).

A relação direta com o ambiente favorece sintonizar com a **harmonia** trazida pelos ventos, flores, insetos e proporcionar equilibrar nossas ações para a cooperação de sentimentos para o respeito mútuo (BELÉM, 2017, p. 57).

Esses fragmentos também são reveladores de que há no PPP uma certa percepção conservacionista e pragmática acerca da ideia de sensibilização e conscientização das pessoas. A ideia força é a de que os indivíduos precisariam reconstruir suas relações (harmoniosas) com o meio ambiente, “pressupondo a existência de finalidades previamente estabelecidas na natureza e de relações ideais que fundamentam a pedagogia do consenso” (LOUREIRO, 2017, p. 22). Essa percepção, em grande medida biologizante, opera uma diluição da nossa especificidade, simultaneamente biológica e social na totalidade natural, ignorando-se, assim, que tais relações se dão, atualmente, com predomínio do capitalismo e seu padrão não só poluente, mas explorador, economicamente, da maioria das espécies (LOUREIRO, 2017).

Em detrimento do conceito de Emancipação, que, para Loureiro (2007), é a finalidade primeira e última de todo o processo educativo próprio da Educação Ambiental Crítica, o PPP valoriza conceitos como Conscientização e Sensibilização dos/as discentes em relação à sustentabilidade ambiental, ao consumo e à responsabilidade social, na mesma perspectiva de Mendes (2012), um defensor do ideário pragmático do desenvolvimento sustentável calcado no combate ao consumismo. Para este autor,

Se vivenciamos hoje uma crise moral e ética sem precedentes, assim como

graves problemas ambientais, destruição dos solos e excesso de lixo, é porque, além de não pesarmos nas consequências de nossos atos de consumo, estamos permitindo que nossas crianças sejam educadas para um consumo desenfreado e sem reflexão (MENDES, 2012, p. 49).

Daí a proposta de que é preciso preparar as crianças para que elas sejam cidadãs e consumidoras conscientes. “O direito à educação para um consumo consciente é não só um desafio como uma das soluções para os problemas morais e ambientais de nossos tempos” (MENDES, 2012, p. 50). O esforço educacional escolar deveria seguir nesta direção, ou seja, contribuir com a formação de uma consciência ecológica, desconstruindo posturas individualistas predatórias e formando um comportamento sustentável frente ao mercado consumidor e às empresas produtoras das mercadorias.

Loureiro (2007, p. 69) questiona essa proposta de educação ambiental sensibilizadora e conscientizadora dos/as alunos/as.

O que é conscientizar? Este é um conceito com muitos significados, mas normalmente quando as pessoas fazem menção a ele querem dizer: sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação, desconsiderando as características socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha. Em resumo, dar ou levar consciência a quem não tem.

Conscientizar ou sensibilizar uma pessoa seria levar verdades a ela, fazê-la pensar corretamente para que aja corretamente. Essa é uma questão extremamente complexa, afinal “Será que os educadores ou proponentes dos projetos possuem a solução ou estão mais sensibilizados para a natureza do que os demais participantes?” (LOUREIRO, 2007). Portanto, cabe deixar a pergunta: “Será que é melhor continuar usando ‘conscientizar’ indistintamente ou é mais adequado explicitar outros objetivos que evidenciem claramente os vínculos com a busca pela emancipação e a construção da sustentabilidade democrática?” (LOUREIRO, 2007, p. 70).

As categorias Ser Humano, Homem e Indivíduo, presentes no PPP, somam um total de 56 ocorrências. As relações dessas categorias são feitas geralmente com as questões ligadas à construção de uma consciência ecológica dos seres humanos entre si (em sociedade) e em relação com o meio ambiente. Pode-se dizer que o texto do PPP propõe que a Escola Bosque contribua com a edificação de uma ética ambientalista global de seus/as educandos/as face às exigências atuais advindas dos “problemas da natureza”.

O grande desafio da escola na sociedade atual é adequar-se aos princípios do novo paradigma de complexidade, que responda precisamente às demandas da sociedade global, propiciando assim, respostas adequadas aos problemas do planeta, entre eles, o da crise ambiental (BELÉM, 2017, p. 284).

Entende-se que a maneira como estas categorias foram utilizadas revela uma postura conservadora, mormente, pragmática. Ao relacionar a proposta formativa dos/as seus educandos/as com o ideário de construção de Seres Humanos, Homens e Indivíduos melhores para a sociedade e a natureza, o texto do PPP cria uma imagem homogênea das pessoas de maneira a-histórica e apolítica. Isso reforça o paradigma hegemônico “que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-o à condição de causadores da crise ambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29), sem considerar de maneira aprofundada o necessário recorte social ou os determinantes classistas da sociedade capitalista.

Precisamente, a utilização de categorias genéricas, ou seja, descontextualizadas de uma sociedade classista e produtora de desigualdades sociais e desestruturas ecossistêmicas, desconsidera que as pessoas fazem parte de grupos sociais determinados que, dependendo de suas condições *vis a vis* ao capital, causarão maior ou menor impacto socioambiental. Por exemplo, o uso de água doce e limpa pela indústria é infinitamente maior se comparado ao consumo doméstico (PENA, 2017); o agronegócio afeta de maneira indelével os diversos ecossistemas na Amazônia, ameaçando as unidades de conservação e as terras indígenas (CARNEIRO FILHO; SOUZA, 2009); os grandes projetos de mineração estão mostrando o lado mais sombrio desse setor produtivo no Brasil (LOPES, 2016). Portanto, existem pessoas determinadas social, política, econômica e culturalmente que devem ser responsabilizadas com maior peso quando se discute os chamados “problemas ambientais”.

Em que pesa entender que o processo de construção do PPP aponta positivamente para aquilo que Ilma Passos propõe, ou seja, a necessidade de sua construção coletiva (VEIGA, 2002), pode-se dizer que o documento aponta questões relevantes, mas ainda está muito aquém daquilo que seria a superação de uma certa visão conservadora e, em grande medida, naturalista, ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino no que concerne à Educação Ambiental.

Considerações Finais

Instituída em meados da década de 1990, em um contexto ambiental nacio-

nal e internacional dominado pelo discurso do desenvolvimento sustentável, a Escola Bosque tem na Educação Ambiental um de seus mais importantes princípios formativos. Esta Escola constitui-se hoje como a maior referência em educação escolar pública do município de Belém e do estado do Pará, quicá da Amazônia. Outros estados da Região Norte, como o Amapá, tomaram esta escola como modelo para implementar projetos públicos educacionais, como foi o caso da Escola Bosque do Bailique, criada em 1998.

Atualmente, gestores e professores da Escola Bosque promoveram a construção de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP), com o intuito de atualizar o projeto anterior que data de 1996. Com base em Veiga (2002), acredita-se que o PPP da Escola Bosque configura-se como a representação maior de suas intencionalidades. Neste sentido, ao analisar o conteúdo manifesto deste documento, pode-se observar e analisar um conjunto de informações que denotam sua fiação ideológica às denominadas macrotendências da EA brasileira (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

O atual PPP da Escola Bosque configura-se como um avanço importante na busca pelo rompimento e superação da “visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012, p. 2). Isso pode ser notado tanto em relação à maneira colegiada e participativa como o PPP foi construído quanto ao modo como o texto direciona suas análises diagnósticas. De fato, o documento traz à tona aspectos sociais (o consumismo, por exemplo) como componentes determinantes de problemas ambientais da atualidade e, neste sentido, critica o naturalismo simplista que busca resolver ou mitigar supostos problemas da natureza a partir da sensibilização contemplativa “da natureza e limpeza do ambiente” (BELÉM, 2017, p. 74).

Todavia, o conteúdo manifesto do documento analisado apresenta uma forte filiação à Macrotendência Pragmática da EA, promovendo uma crítica pós-moderna à ética antropocêntrica científica moderna, supervalorizando o cotidiano multiculturalista dos educandos na relação ensino-aprendizagem e limitando sua crítica ambiental a aspectos fenomênicos do tema, em detrimento do debate sobre as estruturas essenciais que condicionam e aprofundam as contradições internas às chamadas “questões ambientais”, estas imanentes ao modo de produção capitalista e à sua racionalidade acumulativa, ou seja, constitutivas das relações sócio historicamente dadas e que se estabelecem na natureza.

Referências

BELÉM (Município). Lei Ordinária Nº 7.747, de 2 de janeiro de 1995. Autoriza o Poder Executivo a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, na Ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, Município de Belém e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 4 jan. 1995.

BELÉM (Município). Secretaria Municipal de Educação. Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. *Projeto educacional*. Belém, 1994.

BELÉM (Município). Secretaria Municipal de Educação. Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. *Projeto político pedagógico da Escola Bosque*. Belém, 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 15 de Junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. *Diário Oficial da União*, 18 de jun. 2012.

CARNEIRO FILHO, A.; SOUZA, O. B. Atlas de pressões e ameaças às terras indígenas na Amazônia brasileira. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009. (Série Cartô Brasil socioambiental).

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

FEIO, A. Escola Bosque, 16 anos depois. *Jornal do Feio*. Disponível em: <<http://aldemyrfeio.blogspot.com.br/2012/04/escola-bosque-16-anos-depois.html>>. Acesso em: 23 out. 2017.

FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA. *Galeria*. Disponível em: <<https://br.localize123.com/fundacao-escola-bosque-professor-eidorfe-moreira-em-belem-pa>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

HEIDEGGER, M. *HölderlinsHymnen “Germanien” und “Der Rhein”*. 2. ed. Frankfurt: Klostermann, 1980.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014.

LOPES, L. M. N. O rompimento da barragem de Mariana e seus impactos socioambientais. *Sinapse Múltipla*, v. 5, n. 1, 1-14, jun. 2016.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Org.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília, DF: Unesco, 2007, p. 65-72.

LOUREIRO, C. F. B. *Educação ambiental crítica: contribuições e desafios*. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?dcr=0&source=hp&ei=p5gNWvCvPIOa-wASmLL_YCw&q=Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental+Cr%C3%ADtica%3A+-+contribui%C3%A7%C3%B5es+e+desafios&oq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental+Cr%C3%ADtica%3A+contribui%C3%A7%C3%B5es+e+desafios&gs_l=psy-ab..0.11298.11298.0.13516.1.1.0.0.0.436.436.4-1.1.0....0...1.1.64.psy-ab..0.1.436....0.e7zsySKZcbg>. Acesso em: 16 set. 2017.

LÖWY, M. *O que é ecossocialismo?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção questões da nossa época, v. 54).

MENDES, A. T. *Mundo sustentável 2: novos rumos para um planeta em crise*. São Paulo: Globo, 2012.

MENDES, D. C. B. Política de valorização docente na Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira de Belém-Pa: análise preliminar dos elementos carreira e remuneração. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luís, Maranhão. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/politicadevalorizacaodocentenafundacaoescolabosqueprofeidorfemoreiradebelempaanalise.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 40-141.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed., Campinas: Pontes, 2012.

PENA, R. F. A. *Atividades que mais consomem água*. Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/atividades-que-mais-consomem-agua.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (Org.). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, 1998. p. 43.

REIS, M. I. A. *Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Escola Bosque*. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Org.). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, v. 23, n. 6,).

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. In: TRIVIÑOS, A. N. S. *O positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 30-79.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A.. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, v. 23, n. 61, p. 267-81, dezembro 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>

Submissão: 02-01-2018

Aceite: 27-06-2018